

LA LITERACIDAD LITERARIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL: REFLEXIONES SOBRE ENFOQUE, CONTENIDOS Y METODOLOGÍA PARA EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA LITERATURA

Cleudene de Oliveira Aragão ¹

Resumen: Este trabajo tiene origen en nuestra tesis doctoral que buscaba reflexionar sobre un modelo de educación literaria para la formación de profesores en un Curso de Letras (filología hispánica) en la universidad, que contempla ver la literatura como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y herramienta para la formación lectora (ARAGÃO, 2006). Tenemos como principal objetivo discutir la formación lectora y literaria en la universidad, llevando en consideración aspectos fundamentales como objetivos, enfoque, contenidos y metodología para un efectivo tratamiento didáctico de la literatura que lleve los alumnos al desarrollo de la literacidad literaria. A partir de los estudios de Mendoza (2004), Ballester (1999), Colomer (1998), Biard y Denis (1993), entre otros autores, trazamos un panorama teórico (y de alguna manera histórico) de algunas propuestas, surgidas a partir de los 90, para el desarrollo de la competencia literaria. La principal implicación de nuestro estudio es la comprensión de que en los cursos de formación de profesores: el enfoque debe ser el receptivo, intertextual y comparativista; los contenidos deben adecuarse a la situación concreta de los alumnos y intentar la interrelación de saberes; y que el pluralismo metodológico es el mejor camino para acercarse a un objeto tan complejo y fascinante como la literatura.

Palabras clave: Literacidad literaria. Educación literaria. Competencia literaria. Competencia lectora. Formación de profesores.

* Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, professora e vice-coordenadora, líder do Grupo de Pesquisa Doutora em Filologia Hispânica pela Universitat de Barcelona, cleudene.aragao@uece.br.

1 Introdução

La concepción que tenemos sobre ese “objeto no identificado exactamente” que es la literatura en general determina las opciones didácticas que elegimos en la formación literaria en la Universidad. El problema reside en que no se ha llegado todavía a ninguna conclusión definitiva sobre la naturaleza de lo literario, razón por la que tenemos dificultades a la hora de diseñar un modelo. Si se hubiera llegado a un consenso en las cuestiones conceptuales sobre la literatura, eso se podría haber reflejado en las proyecciones didácticas sobre esa materia tan especial. Lo mismo podemos afirmar en cuanto a las ramas de la Ciencia de la literatura y a las orientaciones para el estudio del texto literario, que serán fundamentales a la hora de decidir qué metodología utilizaremos, pero que pueden confundir al profesor que las considere excluyentes entre sí.

De ahí que sea fundamental la integración de las distintas ramas de la Ciencia de la literatura (Teoría de la literatura, Historia de la literatura, Literatura comparada y Crítica literaria), en la didáctica de la literatura y, más específicamente, en el fomento de la literacidad literaria en el currículo de formación de profesores, pues cada una de ellas aportará parte del instrumental necesario para que este profesional sea capaz de tratar didácticamente la literatura, con una perspectiva mucho más interesante de que si lo hiciera de manera estancada, guiándose solamente por una de ellas.

Defendemos el pluralismo en el análisis del texto literario, ya que cada texto requiere determinada visión del crítico y determinado enfoque para el acercamiento didáctico. En atención a los objetivos que buscamos alcanzar en la formación literaria de los futuros profesores, debíamos tener en cuenta las distintas formas de acceder al texto literario a la hora de diseñar un currículo que sea lo más amplio y diversificado posible y son esas cuestiones las que discutimos en este artículo.

Defendemos una propuesta de modelo de formación literaria en la Universidad² en el que se reflexiona sobre cómo alcanzar los tres objetivos que creemos que deben orientarla: tratar la literatura como un objeto de estudio atractivo y seductor, a través de un enfoque dirigido a la recepción lectora y a la intertextualidad y del pluralismo metodológico; revelar la literatura como un recurso posible y fértil para los contextos de enseñanza de E/LE, en los que actuará el alumno; y luchar para que la literatura asuma en la Universidad su más noble papel como formadora de lectores competentes y felices. En ese sentido, en este trabajo, hacemos un recorrido sobre propuestas de enfoque y de metodología para el tratamiento didáctico de la literatura en la formación de profesores en búsqueda de la literacidad literaria.

2 Referencial teórico

2.1. Enfoque para el tratamiento didáctico de la literatura: receptivo, intertextual y comparativista

De las distintas orientaciones de la teoría literaria nacen los enfoques para el tratamiento didáctico de la literatura. En este trabajo optamos por seguir el recorrido de los estudios sobre el enfoque, de diversos investigadores como Mendoza (2004), Ballester (1999) y Colomer (1998), que ponen énfasis en el desarrollo de las competencias lectora y literaria, con especial atención al enriquecimiento del intertexto lector, a partir de los supuestos de las Teorías de la Recepción:

La concepción de un renovado tratamiento didáctico del hecho literario se encamina, hacia la formación de la competencia literaria y pasa, necesariamente, por la construcción y el desarrollo del hábito lector, de la competencia lectora y del intertexto lector. El acceso a las producciones literarias no tendrá un logro satisfactorio sin un pertinente dominio de la habilidad lectora y sin los conocimientos básicos que componen un nivel básico de competencia literaria. (MENDOZA, 2001, p.247)

² Presentado en nuestra Tesis Doctoral: **Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores.** Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41406?mode=full> o en http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1297/01.CDOA_TESIS.pdf?sequence=1

Optar por el enfoque receptivo supone reorientar la práctica tradicional de la enseñanza de la literatura, ya que la interpretación lista y “correcta” aportada por el profesor o por los manuales de literatura la tendremos que sustituir por un amplio abanico de posibilidades de interpretación, ya que llevaremos en consideración la aportación de cada alumno. Además, el planteamiento receptivo permite buscar la correlación de saberes diversos a la hora de acercarnos al texto literario, establecer relaciones entre conceptos diversos, desarrollar el goce lector y crear criterios para la valoración de las distintas producciones literarias.

El enfoque receptivo resalta la importancia del lector en la actualización del texto y pone énfasis sobre el desarrollo de las diversas estrategias que utiliza para llegar a su interpretación de lo leído:

La nueva orientación que supone el enfoque receptivo requiere que se favorezca la interconexión de saberes y de contenidos dispares, para lo que se requiere que se desarrolle y eduque la capacidad/habilidad de formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, de advertir intencionalidades y de activar la sensibilidad receptiva. Se trata de educar la habilidad lectora para que el lector sepa establecer su interacción con el texto, para que coopere con el texto en la recreación de la obra y en la construcción de *una* interpretación. (MENDOZA, 2001, p.72)

Cada nueva experiencia de lectura del alumno, sea propuesta por el profesor en las clases, sea en su acercamiento espontáneo al texto literario, activará sus estrategias de recepción y contribuirá al desarrollo de su intertexto lector, sobre todo a través de los reconocimientos intertextuales. De esa manera, a cada nueva aproximación a los textos literarios, el alumno contará con la ampliación personalizada de su intertexto lector y de su literacidad literaria, lo que le auxiliará en nuevas incursiones a nuevos textos.

Además del énfasis en el enfoque receptivo, hay que señalar que la Intertextualidad es un fenómeno recurrente que el lector encontrará constantemente en su proceso de acceso a las obras literarias. Las relaciones intertextuales aportan una nueva dimensión al tratamiento didáctico de los textos literarios y el profesor de

literatura obtendrá buenos resultados si diseña sus programas con énfasis en el desarrollo del intertexto lector de su alumno, contando siempre con la aportación individual del aprendiz y buscando preparar actividades que la potencien y motiven.

Mendoza (2001, p.146) señala también diversas maneras de acercarse al fenómeno de la Intertextualidad, y pueden hacer más productiva la recepción:

Los reconocimientos textuales se muestran como una particularización del estudio del fenómeno amplio de la Intertextualidad. Detectar e identificar los pasajes en que el escritor ha recurrido a la reelaboración de citas (textos, fragmentos de textos...) de otros escritores, apreciar la intención estética de escribir *literatura sobre la literatura*, apreciar en un texto cuándo su autor rompe con nociones más o menos canónicas, o cómo dispersa en el texto los elementos más diversos tomados de otros sistemas artísticos o de otras culturas, son un conjunto de actividades que implican prever y comprometer en un pacto previo al lector que haya de recibir la obra.

Los estudios intertextuales deben, así, estimularse en las propuestas de modelo didáctico, ya que suministran elementos esenciales para la progresiva acumulación de los saberes que componen el intertexto lector y además permiten buscar la tan soñada integración de contenidos en la educación literaria, relacionando la literatura con otras artes y otros contenidos interdisciplinarios y multiculturales.

Para completar nuestras reflexiones sobre la tríada señalada por Mendoza (2004), que busca integrar la teoría de la recepción, el enfoque intertextual y la metodología comparatista, y que también consideramos la más adecuada en nuestros días para el tratamiento didáctico de la literatura, tenemos que pensar sobre el último de esos elementos. Creemos importante señalar que la diversidad de métodos comparatistas se aúna perfectamente a las características de los estudios intertextuales y al desarrollo de la “recepción creativa” de los textos literarios. La literatura comparada, con sus diversas vertientes, vuelve mucho más rico el acercamiento a la obra literaria,

relacionándola con otras obras, con otros textos de otros lenguajes, y con mil textos diferentes que el mundo nos ofrece a cada día³.

Con la integración de los planteamientos de la teoría de la recepción, del enfoque intertextual y de la metodología comparatista se proyecta una orientación didáctica que contempla los procesos cognitivos centrados en la actividad receptora e interpretativa de producciones estéticas, la activación de los saberes lingüísticos, fomenta el desarrollo de habilidades de recepción, estimula la observación de las relaciones y de los contrastes entre producciones. Toda esta integración de saberes y procedimientos son bases de carácter constructivista del aprendizaje. La integración didáctica de estos planteamientos enlaza distintos niveles y aspectos del discurso literario. (MENDOZA, 2004, p.209)

Decidido el enfoque, que en este caso acaba por revelar la oportunidad del pluralismo crítico y metodológico mencionado anteriormente (desde que guardando una cierta coherencia conceptual), hemos de reflexionar sobre el diseño de los contenidos necesarios a la formación literaria del futuro profesor de E/LE.

2.2. ¿Qué contenidos “enseñar” para “seducir”?

Para conseguir una adecuada formación lectora y literaria, o sea, fomentar la literacidad literaria de futuros profesores de español es fundamental poner especial atención a la selección de contenidos y elegir lecturas que potencien la creatividad lectora y permitan valorar las aportaciones de los alumnos. Recordando los objetivos que establecimos para la formación literaria en la Universidad está claro que esos contenidos y lecturas han de atender a aquella triple funcionalidad de la literatura: formadora de lectores, objeto de estudio y recurso para la enseñanza (ARAGÃO, 2006, p. 326). Según García Rivera (1995, p.34) debemos buscar un currículo literario integrado:

³ Como un ejemplo curioso podemos observar que incluso en los folletos utilizados en las misas católicas están diseñados bajo una perspectiva comparatista e intertextual. Las lecturas de la Biblia presentes en el folleto frecuentemente tratan el mismo tema, que el cura desarrolla mencionando todas las lecturas o aun los textos hacen referencia directa a otros fragmentos de la Sagrada Escritura.

...podemos crear programas que aúnen las distintas facetas de la experiencia literaria: el placer o disfrute de leer, el ejercitamiento de ciertas habilidades lectoras y, finalmente, el desarrollo de las capacidades analíticas, de tal forma que integremos lo que es puramente afectivo o perceptivo con lo que es la construcción o formación de conceptos y categorías. Debemos abogar, pues, por la necesidad de un *currículo literario integrado* a todos los niveles, tanto de destrezas o capacidades como de los contenidos o parcelas que deberían formar parte del aprendizaje de nuestra materia.

Para nosotros queda patente que, si el modelo de educación literaria (con sus respectivos contenidos) que elegimos desarrolla las habilidades lectoras, las consolida mediante la experiencia y amplía la competencia literaria, él también acaba por contemplar necesariamente a los demás objetivos de la literacidad literaria ya que, para acceder a la literatura como objeto de estudio, el alumno habrá de adquirir y desarrollar diversas “herramientas” que integrarán su competencia literaria, y para ver la literatura como recurso para la enseñanza, deberá tener consolidadas sus estrategias lectoras y su capacidad de interrelacionar textos y activar su intertexto lector.

En resumen, si conseguido, el objetivo de formar lectores competentes contribuirá para la formación de críticos y profesores competentes. Según Brioschi y Di Girolamo (1988, p. 66), parece ser que en el caso de la literatura española, no siempre se han alcanzado esos objetivos:

[El de literatura española] es un programa demasiado amplio, se podría sacar en conclusión, que al mismo tiempo corre peligro de fallar en un objetivo esencial: crear a un futuro lector, un ciudadano a título completo de la república de las letras. Añádanse, en fin, ciertos defectos típicos de nuestra cultura “humanística”, que con excesiva generosidad ha promovido los estudios literarios a fundamento de la educación, pero también con demasiada frecuencia los ha empobrecido en significado, transformando la literatura en puro ejercicio de efusión verbal.

Otra discusión importante sobre los contenidos en un modelo como el que buscamos es la de la integración de los saberes. En una situación ideal de educación literaria en la Universidad, tendríamos que diseñar un currículo que contemplara no solamente el programa de las asignaturas de literatura española e hispanoamericana del curso de Filología Hispánica, sino que incidiera además sobre la presencia de la literatura en las asignaturas dichas de “lengua” del mismo curso y, además, reflexionar sobre qué programas deben tener todas las asignaturas de literatura del currículo de Letras. Si avanzáramos un poco más allá, se debería incluso discutir la presencia de la literatura en la enseñanza de E/LE en el Centro de Idiomas de la Universidad, a partir de las aportaciones del currículo universitario.

Para llegar a un modelo de educación literaria que sea, como señala García Rivera (1995, p.15), un “haz de posibilidades diferenciadas”, debemos buscar contenidos específicos para cada situación, lo que significa adaptarse a las necesidades concretas de los alumnos, guiando así la selección:

... un programa de literatura no debe ser un producto acabado según un único esquema de “jerarquía conceptual”, sino más bien un proceso de *selección y organización* de los contenidos, un haz de *posibilidades diferenciadas* de adaptación de estos “en función del propósito para el que se ha desarrollado”, o sea, de los objetivos marcados para una situación concreta. Otra dimensión importante que influye en la consideración de la metodología adecuada es la *institucional*.

El desafío que tenemos es crear un rol de contenidos que integre saberes, que ayude a apreciar los textos literarios, que reúna lo clásico y lo contemporáneo, contemple los deseos y las necesidades de los alumnos, ofrezca diversas posibilidades de recorrido para su formación y que despierten el placer lector. Lo que nos ocupa ahora es que tipo(s) de metodología(s) debemos buscar para el tratamiento didáctico de la literatura en la universidad.

2.3 ¿Qué metodología elegir para formar lectores literarios?

La premisa inicial para la definición de una metodología adecuada al tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad, es recordar qué enfoque y contenidos hemos elegido y buscar las mejores herramientas para concretarlos. Está claro que si elegimos un enfoque basado en la recepción lectora, hemos de renunciar a la metodología tradicionalmente utilizada en la enseñanza de la literatura. Todos sabemos que la formación en la etapa escolar (en todas las áreas) determinará parte de la preparación de los alumnos para la vida y condicionará su futuro profesional.

Nos gustaría hacer una breve reflexión sobre qué metodología sugieren algunos investigadores para la formación literaria en los distintos niveles de la educación formal. Empezamos por recordar lo que estudia Colomer (1994, p.48-49) sobre los mecanismos que pueden llegar a formar un lector literario en la escuela ya que, a partir de la pregunta ¿cómo se ayuda a desarrollar la competencia literaria?, la investigadora señala los siguientes caminos que el profesor debe seguir:

Hacer experimentar la comunicación literaria;

Utilizar textos que ofrezcan bastantes elementos de soporte para obtener de ellos el significado y que ayuden a la hora de desarrollar las capacidades interpretativas del alumnado;

Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores;

Construir el significado de manera compartida;

Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas;

Prever actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura;

Interrelacionar las actividades tanto de recepción como de expresión literarias, y tanto en su forma oral como escrita.⁴

⁴ Fer experimentar la comunicació literària; Utilitzar textos que ofereixin prou elements de suport per a obtenir-ne el significat i que ajudin alhora a estirar les capacitats interpretatives de l'alumnat; Suscitar la implicació i la resposta dels lectors; Construir el significat de manera compartida; Ajudar a progressar en la capacitat de fer interpretacions més complexes; Preveure activitats que afavoreixin totes les operacions implicades en la lectura; Interrelacionar les activitats tant de recepció com d'expressió literàries, i tant en la seva forma oral com escrita.

Observamos que la mayoría de los puntos señalados por Colomer (1994) podrían adaptarse perfectamente al tratamiento didáctico de otras materias del currículo escolar, porque en realidad representan caminos para un modelo de aprendizaje significativo y a la vez autónomo, importantes para toda la formación humana y especialmente fundamentales, en este caso, cuando tratamos de formación de lectores y de integración de contenidos literarios para la literacidad literaria.

La segunda reflexión que traemos es la de los autores Biard y Denis (1993, p.25), sobre la transición entre la enseñanza de contenidos literarios en Secundaria y en la Universidad. En la Tabla 1, los investigadores establecen una comparación entre los dos universos de formación, con relación a los movimientos de progresión de los contenidos, a los textos de referencia y a los objetivos del análisis literario en cada nivel de estudios:

Tabla 1: Los niveles de los estudios literarios en Secundaria y la Universidad según Biard y Denis

Niveles de estudios	Secundaria	Principio de los estudios literarios superiores
<i>Movimiento de la progresión</i>	Del texto a la cultura De la singularidad del texto a la constitución de un repertorio de referencia (culturales, conceptuales, históricas, etc.)	De la cultura al texto De lo genérico de las formas (tipologías, géneros) a lo específico del texto
<i>Textos de referencia</i>	Los grandes textos clásicos	Los textos atípicos
<i>Objetivos Del análisis literario</i>	- Describir un funcionamiento textual produciendo efectos de sentido - Comunicar una experiencia de lectura	- Elaborar un discurso del saber - Producir una escrita crítica

Fuente: (BIARD Y DENIS, 1993, p.25)

Biard y Denis (1993, p.24-25) afirman que la esencia de este cambio entre los dos niveles se da sobre todo porque en Secundaria el análisis de los textos se presenta en un movimiento de progresión de estudio de lo específico de un texto concreto, a la reflexión sobre las normas generales, y en la Universidad se hace el camino inverso, de las normas generales se llega a textos muy específicos.

Los estudios literarios en la Universidad serían el paraíso de la especificidad ofreciendo, según esos autores, una excelente oportunidad para conocer una gran diversidad de textos, sea por las diferencias de naturaleza, género, estilo e incluso por la discusión de si son literarios o no. La Universidad sería el lugar apropiado para la experimentación, para la apertura de horizontes de análisis y para profundizar temas específicos de determinadas obras literarias (cf. BIARD Y DENIS, 1993, p.25)

Para la concreción de una metodología para el estudio de los textos literarios en la Universidad, Biard y Denis (1993) utilizan el concepto de **Niveles de Lectura**, que vendrían a ser las distintas etapas progresivas que se pueden seguir en el análisis de un texto literario. La adecuación de cada nivel al grupo de alumnos será determinado por la competencia literaria del grupo y por la observación del profesor sobre el desarrollo de sus estrategias analíticas. El diseño de los diversos niveles de lectura de un texto u obra determinaría la planificación de un **Recorrido** de lectura: “El nivel de lectura permite al profesor transformar el texto en objeto de estudio, traducible en objetivos. Él se actualiza, para el alumno, bajo la forma de un recorrido del texto.”⁵ (BIARD Y DENIS, 1993, p.53)

A cada nivel de lectura corresponden determinadas perspectivas de estudio, determinados conceptos y determinadas cuestiones didácticas, como podemos observar en la Tabla 2, en la que los autores demuestran los elementos de cada nivel de lectura. Tenemos que señalar que lo que presentan es una propuesta que habrá que adaptar a cada grupo en cuanto a la progresión y cada texto concreto en lo que se refiere a las preguntas que haremos al texto.

Tabla 2: Niveles de lectura posibles para el estudio de textos literarios en la Universidad, según Biard y Denis

Niveles de lectura	Perspectives d'étude	Concepts	Questionnements didactiques
1	El texto como objeto de discurso	procedimientos de caracterización dénotación / connotación	¿Quién ? ¿Dónde ? ¿Cuándo ? ¿Qué ?

⁵ Le niveau de lecture permet au professeur de transformer le texte en objet d'étude, traduisible en objectifs. Il s'actualise, pour l'élève, sous la forme d'un parcours du texte.

		estética de la verosimilitud	
2	El texto como objeto con su funcionamiento	focalización narración/ descripción /retrato	¿Cómo? (¿Quién percibe? ¿Quién sabe ? ¿Quién habla ?)
3	El texto como discurso	autor/narrador enunciación el principio novelesco realista	¿Por qué ?
4	El texto con relación a la lengua y en interrelación con otros textos	los <i>topoi</i> realistas lo simbólico y lo mitológico	Las marcas específicas de la escritura

Fuente: (Biard y Denis, 1993:53)

En el modelo mencionado, vemos que el Nivel 1 corresponde al estudio del texto como objeto de discurso, en el 2, como objeto con su funcionamiento, en el 3 como discurso, y en el 4 con relación a la lengua y en interrelación con otros textos, con sus respectivas preguntas que definen cada recorrido de lectura.

Para el objetivo de nuestro trabajo, en un universo de formación de profesores, introduciríamos en el modelo de Biard y Denis (1993) la posibilidad de un Nivel 5 que: contemplara el texto como recurso para la enseñanza; tratara conceptos necesarios a esa perspectiva de estudio a partir de las potencialidades del texto como herramienta, tales como competencia literaria o intertexto lector o aun conceptos lingüísticos, discursivos y culturales; y planteara cuestiones como ¿En qué nivel de enseñanza del español lengua extranjera lo utilizaría? ¿Cuáles elementos del texto resaltaría?

La tercera discusión sobre los estudios literarios en los distintos niveles que presentamos es la de Josep Ballester, en su estudio sobre la educación literaria, específicamente en un contexto de didáctica de la lengua y la literatura para la formación de profesores. Según Ballester (1999, p.141), esa educación debe pautarse por algunos *Principios de Procedimiento*:

- a) El espacio del aula ha de tener un clima participativo y activo;
- b) Hay que situar el estudiante delante de perspectivas diversas, ante situaciones-dilema que despierten en él un pensamiento crítico y fundamental sobre el saber propio de la asignatura;
- c) Conviene proteger la divergencia de puntos de vista;

- d) Conviene crear situaciones significativas para el estudiante que lo conduzcan a la reflexión y a la toma de decisiones en relación con cuestiones técnicas y, también, éticas;
- e) Se ha de proponer actividades diversas que promuevan aprendizajes diferentes (individuales/grupo de clase/grupo reducido; observar, analizar, debatir, planificar, criticar, exponer, evaluar, propagar...);
- f) Conviene aprovechar, siempre que sea posible, los temas de actualidad (a través de la prensa, la radio, la televisión, internet...) relacionados con la asignatura, desde que se establezca una conexión entre universidad y sociedad.⁶

Tal como señalamos sobre los supuestos presentados por Colomer (1994), volvemos a mencionar que los Principios de Procedimiento de los cuales trata Ballester (1999) deben ser seguidos por todo buen profesional de la educación, sea cual sea la materia que imparta. Esos son principios de la educación en general que, por supuesto, son imprescindibles cuando pensamos la educación literaria para profesores, presunta “fábrica” de seres críticos y capaces de determinar sus propios recorridos de aprendizaje y de formación, siempre en contacto con los temas de actualidad y con la diversidad de textos y de mundos.

En este sentido, Ballester (1999, p.142) resalta la importancia de la indagación y de la descubierta en ese proceso de formación. La indagación como premisa justifica también una cara muy importante de la formación docente: la habilidad investigadora. El espacio del aula de formación de profesores (en realidad, debería serlo todo y cualquier aula) debe ser el lugar de discusión de las cuestiones más importantes del tratamiento didáctico de la literatura. No se trata simplemente de darle al futuro profesor los contenidos o las herramientas metodológicas necesarias para su práctica, pero de incentivarle a preguntarse si éstos son los más adecuados a su realidad, o a prepararse

⁶ a) L'espai de l'aula ha de tenir un clima participatiu i actiu; b) Cal situar l'estudiant davant de perspectives diverses, davant de situacions-dilema que despertin en ell un pensament crític i fonamental sobre el saber propi de l'assignatura; c) Convé protegir la divergència de punts de vista; d) Convé crear situacions significatives per a l'estudiant que el conduesquen a la reflexió i a la presa de decisions en relació amb qüestions tècniques i, també, ètiques; e) S'hi ha de proposar activitats diverses que prologuen aprenentatges diferents (individuals/grup de classe/grup reduït; observar, analitzar, debatre, planificar, criticar, exposar, avaluar, proposar...); f) Convé aprofitar, sempre que siga possible, els temes d'actualitat (a través de la premsa, la ràdio, la televisió, internet...) relacionats amb l'assignatura, tot establint una connexió entre universitat i societat.

para, a lo largo de su actuación profesional, irlos cambiando y adaptando de acuerdo con las necesidades de cada momento o grupo: “La primera exigencia, entonces, del conjunto de la clase (profesor y alumnos) consiste en transformarse en lector, intérprete y productor de textos: no comenarcon un juicio ya completamente formado, sino realizar el proceso de aprehensión de las bases de un posible juicio.”⁷(BALLESTER, 1999:142)

Otro aspecto para el que Ballester (cf. 1999, p.142) llama la atención es el de que el formador de profesores deber actuar como orientador del aprendizaje, como un monitor que “guía” a sus alumnos por diversos recorridos posibles, a través de la docencia participativa, de su formación como lectores, del incentivo a la investigación, y también con la indicación de bibliografía adecuada: “Sólo así se puede convertir la clase en un acto de participación y comunicación: y pueden los alumnos afrontar la literatura como una materia viva, plena de interés y sentido.”⁸

Ballester sugiere además un itinerario de formación literaria que contemple: el acercamiento al tema del texto a través de textos metaliterarios de la época; la presentación de textos coetáneos que muestren la dialéctica de las ideas, modos y técnicas del discurso poético, narrativo, ensayístico y teatral; la proposición de textos paraliterarios que muestren el quehacer literario de la época o sus aspectos más polémicos; la propuesta de textos que estimulen una respuesta del estudiante. (cf. 1999, p.144). Insiste todavía en la necesidad de mostrar a los alumnos una “línea del tiempo” sobre las obras estudiadas, reflexionando sobre los modelos político, social, económico y cultural de las épocas estudiadas, no olvidando establecer relaciones del texto con las áreas de cultura vecinas o lejanas, en un ejercicio de Literatura Comparada. (cf. 1999, p.145).

A partir de las proposiciones metodológicas generales tenemos necesariamente que llegar a los métodos que vamos a utilizar en el cotidiano del aula. Consideramos relevante llamar otra vez la atención para la necesidad del pluralismo metodológico en

⁷ La primera exigencia, doncs, del conjunt de la classe (professor i alumnes) consisteix a tranformar-se en lector, intèrpret i productor de textos: no començar amb un judici ja completament format, sinó realitzar el procés d'aprehensió de les bases d'un possible judici.

⁸ Només així es pot convertir la classe en un acte de participació i comunicació: i poden els alumnes enfrontar-se amb la literatura com una matèria viva, plena d'interès i sentit.

el análisis de los textos literarios. Dada su materia cambiante y las distintas orientaciones de estudio que la literatura permite, Ballester (1998, p.321) señala los diversos caminos que sigue hoy el profesor de literatura para “resolver la difícil comunicación entre el alumnado y los textos literarios”:

1. El eje diacrónico de la historia de los textos literarios.
2. Los talleres de escritura y el fomento de la producción de textos.
3. La organización temática y tópica de los contenidos literarios.
4. El comentario de textos (a nivel de microtextos y de obras completas).
5. La práctica de la literatura comparada.
6. La genealogía o la aplicación didáctica y análisis de los géneros literarios.
7. La diversidad de estrategias para la animación a la lectura.
8. Estudio y análisis de los componentes morfológicos de la literatura.

Este estudioso añade todavía que debemos procurar el contacto directo y real de los alumnos con los diversos aspectos de la creación literaria, a través de la intervención de escritores en las clases, de la atención a las manifestaciones culturales de la sociedad, y de la asistencia a la presentación de textos literarios a través de otros lenguajes artísticos (cf. BALLESTER, 1999, P.146). Los tipos de actividades sugeridos por Ballester se enmarcan en el contexto de la Didáctica de la lengua y la literatura, pero pueden adaptarse a las asignaturas de literatura que tratamos, desde que con menos dedicación de carga horaria.

En realidad, prácticamente todos los métodos presentados ya se conocían, pero se utilizaban de manera aislada, cada uno en determinados momentos y con relación a determinada concepción del hecho literario, pero no atendían completamente a la formación de las competencias literaria y lectora en los distintos niveles de formación. Ninguno de ellos, solo, atiende a todas las necesidades formativas del alumno de filología en la Universidad, pero todos, complementándose, apuntan para una metodología que se acerca más a lo que necesita ese alumno.

3 Consideraciones finales

Para que la literatura sea un objeto de estudio más atractivo, tenemos que seguir reflexionando sobre el canon que debemos elegir, sobre la necesidad de aplicarle a nuestra práctica un enfoque que potencie la recepción lectora y las relaciones intertextuales, y sobre la necesidad de una metodología diversificada, apartándonos siempre del tratamiento didáctico puramente historicista o formalista predominante en la formación universitaria de profesores.

Seguramente las propuestas de los autores mencionados en este estudio, referencias desde los años 90 en las discusiones sobre la enseñanza, enseñanza/aprendizaje y ahora tratamiento didáctico de la literatura, no agotan, ni mucho menos, las posibilidades formativas que ofrecen los textos literarios en el contexto de formación de futuros profesores de español.

Vemos que todas las propuestas presentadas ponen énfasis en un trabajo creativo, interrelacionado, concreto, de potenciación de la formación de los alumnos como lectores literarios, capaces de realizar su propio análisis crítico de una obra, y nos invitan a abandonar enfoques excesivamente historicistas, unívocos, y cerrados.

La literatura abre mil puertas, no las cerremos para nuestros alumnos eligiendo siempre una sola.

¿Cómo sabremos si la puerta elegida es la mejor para cada uno?

4 Referencias bibliográficas

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices**: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores. Barcelona, 2006. 552f. Tesis (Doctorado en Filología Hispánica) Facultad de Formación del Profesorado – Universitat de Barcelona.

BALLESTER, J. “Las teorías literarias y su aplicación didáctica”, en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. Barcelona. SDELL/ICE. UB/ Horsori, 1998.

BALLESTER, J. **L'educació literària**. Universitat de València. Valencia. Educació. Materials 33, 1999.

BIARD, J., DENIS, F. **Didactique du texte littéraire** ; progressions et séquences. Paris : Éditions Nathan. Collection « Perspectives didactiques ». Série littéraire, 1993.

BRIOSCHI, F., DI GIROLAMO, C. **Introducción al estudio de la literatura**. Ariel. Barcelona, 1988.

COLOMER I MARTÍNEZ, T. “L’adquisició de la competència literària”. **Articles de didàctica de la llengua i la literatura**, 1, Monogràfic L’ensenyament de la literatura, avui. pp.37-50. Barcelona: Graó, 1994.

COLOMER I MARTÍNEZ, T. **La formació del lector literari**. Barcanova. Barcelona, 1998.

GARCÍA RIVERA, G. **Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria**. Madrid: Akal, 1995.

MENDOZA FILLOLA, A. **El intertexto lector**. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. (Arcadia, 3), 2001.

MENDOZA FILLOLA, A. **La educación literaria**; Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga. Aljibe. Colección temas de lengua y literatura, 2004.